

# Una revolución en la escuela



José Lázaro Peña

Si bien se encuentra por estos días en boca de todos, la realidad es que el Tercer Perfeccionamiento de la Educación General no es algo nuevo, sino que comenzó como un estudio diagnóstico del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, allá por el año 2011.

Dicho diagnóstico arrojó los problemas más acuciantes de la educación cubana: la sobrecarga de planes y programas de estudio, la desactualización de los mismos, la poca o nula autorregulación del proceso educativo y la necesidad del trabajo en red, indicador mediante el cual la escuela se convertiría en un punto donde converjan la comunidad, la familia y otros organismos.

Para solventar dichas carencias, desde 2015 se comenzó la implementación de una serie de medidas transformadoras que terciarían al sector desde una punta del caimán hasta la otra.

En palabras de directivos de Educación en la provincia, el tercer perfeccionamiento busca saldar las deudas pendientes de las renovaciones precedentes que tuvieron lugar en 1975 y 1987. Para ello, su máxima radica en el rediseño de una escuela que se asemeje a la comunidad y se conciba como un espacio más atractivo y orientado a la generación del conocimiento y el trabajo en equipo.

La implementación de este modelo conduce a un proceso de

cambio en tres momentos significativos: en la organización y en el sistema de trabajo de la institución educativa, en el modo de actuación del docente que logre el fin y los objetivos en la práctica escolar y en la vinculación de forma activa entre alumnos, comunidad y familia.

En primer lugar, se procedió a la actualización de los programas y la elaboración de libros de texto y cuadernos para que los estudiantes pudieran acceder al conocimiento científico de forma más visual y creativa. Estos libros poseen un nivel de actualización superior, comparados con sus antecesores; imágenes en colores y tareas que se complementan con aplicaciones educativas y búsquedas en Internet para acercar la educación cubana a los cánones y recursos tecnológicos que se emplean a nivel mundial.

Los nuevos currículos ratifican el objetivo principal heredado del primer perfeccionamiento: mantener una visión de la educación como sistema cohesionado y, a la vez, articulado.

Sin embargo, se direccionan no solo a la formación del alumnado en materia de conocimientos, sino a su formación laboral y vocacional desde edades tempranas, siempre en contacto con la familia y en correspondencia con las habilidades y fortalezas de cada escolar.

De igual modo, a pesar de los problemas con la cobertura docente que afronta el territorio, muchos padres insisten en la necesidad de superación constante por parte del profesorado, mientras defienden esta idea como un factor decisivo cuando se trata de garantizar el éxito del perfeccionamiento, mucho más ahora que se modificaron parcialmente las formas de enseñar y, por ende, de aprender.

Otra de las vertientes va encaminada hacia la creación de nuevos métodos y estilos de trabajo, así como la renovación de los ya existentes para lograr un aprendizaje desarrollador incluso en el que estudiantes, docentes, familia y los entes de la comunidad se impliquen de forma novedosa.

Para ello se dispone del trabajo en red entre instituciones docentes y no docentes que tributen a la enseñanza artística o de la historia local, por ejemplo, sin perder de vista el fin de cada nivel educativo.

Un ejemplo del éxito de este cometido es Musicarte, proyecto extensionista de la ESBU trinitaria Julio Sotolongo, el cual —como su nombre lo indica— no solo centra su atención en la capacitación musical de los educandos, sino que apoyó en buena medida *La Voz del*

*Centro*, un periódico escolar que se elabora en dicha secundaria básica para el consumo interno y de la comunidad.

En este caso particular, profesores y alumnos han modificado sus relaciones convencionales para convertirse en agentes sociales de una institución transformadora, que se enfrenta abiertamente a problemas locales como los vertederos que abundan en la zona.

Si bien es cierto que representa un cambio profundo mediante el cual se visualiza la educación como arma y escudo en tiempos en todas las aristas complejas, profesores, padres y alumnos consideran que este proceso deberá contar con ciertos apuntes a pie de página: podrían asimilarse materias normalizadas en Finlandia y Japón como Convivencia y Valores, donde se aprenda sobre

relaciones interpersonales sanas, equidad de género y sexualidad; la informática podría enfocarse en manejar con holgura Windows, Word, Excel, PowerPoint y la habilidad digital del siglo: programación a todos los niveles.

El lenguaje de señas no debería ser un dominio exclusivo de quienes poseen discapacidades de origen auditivo o tengan vínculos laborales o de parentesco con ellos, sino que podría (debería) enseñarse desde niños, justo como se hace con el inglés.

Español generaría herramientas útiles para combatir la apatía por la lectura y bajar el listón a tiempo sería una medida decisiva: durante años nos cautivaron las aventuras de Conan Doyle, Mark Twain y Julio Verne que no figuran en los programas docentes; y enseñemos no solo literatura, sino todas las manifestaciones.

Y, por último, ¿por qué no se enseña a entender la Economía Política y, por ende, el mundo, más allá del Marxismo? Muchos de los entrevistados refieren que, como ejercicio extraclase, sus hijos podrían consagrar parte de su tiempo en tareas agrícolas sencillas, mediante las cuales aprendan a llevar un pequeño huerto en casa; o de corte utilitario y social, como lo son actividades en asilos de ancianos, hogares maternos y hospitales.

De esta forma aportarían soluciones prácticas y tempranas a los desafíos del desarrollo sostenible, siempre desde la escuela, y con una visión científica e innovadora que sí provea mayores conocimientos al estudiantado, pero que tribute a una causa abarcadora y superior: contribuir a su desarrollo humano y aportar exponencialmente al futuro de la nación.



## En la punta de la lengua

A cargo de Pedro de Jesús

Es común que la conjunción adversativa *sino* introduzca un elemento que reemplaza a otro, negado con anterioridad: *No compré yuca, sino malanga*. Son usos de *sino* que la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE) denomina contrastivos o sustitutivos.

En enunciados de este tipo, los cubanos articulamos *sino* de dos maneras: [sí.no.ma.lán.ga], con acento débil en la primera sílaba; [sí.nó.ma.lán.ga], con acento agudo en la segunda, semejante al que empleamos para el adverbio *no*.

Si entre la pronunciación y la escritura en español hubiera una correspondencia estricta, esta segunda realización habría de escribirse *si no*, pero resultaría incorrecta, toda vez que, léxica y morfosintácticamente, sigue siendo la conjunción *sino*. Se trata solo de una variante prosódica.

La confusión entre *sino* y *si no* tiene una explicación histórica: la adversativa *sino* proviene de la fusión de *si no*, donde concurren la conjunción *si* y el adverbio *no*, secuencia típica de construcciones condicionales como *Compra malanga si no hay yuca*, las cuales —al contrario de las realizaciones con la adversativa *sino*— pueden invertir su orden: *Si no hay yuca, compra malanga*.

En el *Corpus del Diccionario histórico del*

*español* (CDHE) abundan los ejemplos, desde principios del siglo XV y hasta, incluso, el XX, de la pronunciación aguda de la adversativa *sino* en usos contrastivos, hecho que puede colegirse por el empleo de la grafía <sinó>, forma contraventora de la norma que fijó la Real Academia desde sus primeros diccionarios y tratados ortográficos: «no hubo abundancia de acomodados americanos, sinó de jubilados centroeuropeos».

En consonancia con el criterio normativo, Rufino José Cuervo censuró la pronunciación [sí.nó] de la adversativa, que consideraba propia de las zonas costeras colombianas. Según el eminente filólogo decimonónico, la pronunciación «legítima» era la otra, [sí.no], que realizaban —al menos en su época— los hablantes del interior de Colombia.

También el *Diccionario de dificultades y dudas de la lengua española*, de Manuel Seco, la califica de «errónea». En ningún otro texto he hallado referencias sobre esta pronunciación que en Cuba es, según mi experiencia, bastante común. Para la *Ortografía de la lengua española* (OLE), la NGLE, el *Diccionario panhispánico de dudas* y el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* —obras académicas— parece no existir. ¿Será un «arcaísmo» prosódico en el español nuestro? ¿Lo compartimos

con otras variedades americanas y de la península? Los ejemplos con <sinó> que aparecen en el CDHE, sobre todo los del XX, podrían apuntar a una respuesta afirmativa de la segunda interrogante.

En oraciones como *No compré yuca, sino malanga* es posible la omisión del elemento negado: *No compré sino malanga*. En tales casos *sino* muestra un valor que la NGLE llama exclusivo, próximo al de *salvo*, *excepto* o *aparte de*, y puede alternar con *más que* u *otra cosa que*: *No compré más que malanga* ~ *No compré otra cosa que malanga*. De manera semejante sucede en interrogativas retóricas de negación implícita:

a. ¿Qué puedo hacer sino comprar malanga?

b. ¿Qué otra cosa puedo comprar sino malanga?

Si en los enunciados anteriores se sustituye la oración de infinitivo (*comprar malanga*) o el nombre (*malanga*) por una oración con verbo conjugado, de *sino* se pasa a *si no*, una construcción condicional:

c. ¿Qué (otra cosa) puedo hacer si no compro malanga?; ¿Qué (otra cosa) puedo comprar si no compro malanga?

Igual ocurre si se omite el resto de los constituyentes del segmento encabezado por la secuencia, de modo que esta quede

al final del enunciado:

d. ¿Qué (otra cosa) puedo hacer si no?; ¿Qué (otra cosa) puedo comprar si no?

Tanto la escritura de las realizaciones del tipo a y b como la de las similares a *No compré yuca, sino malanga* y *No compré sino malanga* generan dudas que las orientaciones de la OLE no resuelven satisfactoriamente, por cuanto fundan la distinción gráfica *sino* / *si no* en diferencias de pronunciación que, al menos en Cuba, carecen de regularidad: «Puede servir de orientación para saber cuándo escribir *sino* o *si no* tener en cuenta que la conjunción *sino* es átona, carece de acento prosódico, mientras que en la secuencia *si no* el adverbio *no* conserva su tonicidad característica».

Para sortear esta dificultad, recomiendo atender dos advertencias: *sino* jamás ocupa posición final en la oración y —salvo que quien puntúa realice parcelaciones con valor estilístico—, tampoco la posición inicial, hecho del cual se deriva que, como dije antes, sea imposible invertir el orden del segmento en que aparece. De ahí que resulte anómalo, por ejemplo, decir: *Sino malanga, no compré yuca* (inversión de *No compré yuca, sino malanga*) y *Sino comprar malanga, ¿qué puedo hacer?* (inversión de *¿Qué puedo hacer sino comprar malanga?*).